



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Läroplanen som verktyg

En studie om förskollärares uppfattningar om läroplanen

Namn Astrid Lilja
Program Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2017
Handledare: Pia Williams
Examinator: Ingrid Henning Loeb
Kod: VT17-2920-038

Nyckelord: Förskola, läroplan, målstyrning, strävansmål, undervisning, förskollärare, kvalitet i förskolan.

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare i arbetet med barnen i förskolans verksamhet uttrycker att de använder läroplanen och strävansmålen. Hur tar sig läroplanen i uttryck i förskolans vardag och hur visar det sig i förskollärarnas arbete. Föreliggande studie är av kvalitativ karaktär och intervjuer är använda för insamling av det empiriska materialet. Materialet har analyserats ur en fenomenografisk forskningsansats. Studien utgår från ett utvecklingspedagogiskt perspektiv som har sin grund i den fenomenografiska forskningsansatsen och i variationsteorin. Några av de centrala begreppen för studien är läroplan, lärandets objekt, lärandets akt och undervisning. Resultatet av studien går att sammanfatta med att det finns vissa skillnader i hur förskollärare uttrycker att de använder läroplanen och hur det visar sig i verksamheten. För att alla barn ska ha rätt och möjlighet till en jämlik förskola är det viktigt att studier kring förskolans kvalitet utförs. För att synliggöra den problematik som finns i läraruppdraget och hur man som lärare tolkar läroplanen för förskolan är forskning om detta av betydelse. Förskolan som institution har ett ansvar att erbjuda alla barn en jämlik start i livet.

1 Förord

Då börjar förskollärarytbildningen lida mot sitt slut och examensarbetet är genomfört. Tiden under min utbildning och under examensarbetets gång har gett mig erfarenheter som jag inte trodde var möjligt. Med disciplin och engagemang har detta arbete blivit färdigt och jag känner mig stolt över det jag har åstadkommit. Jag vill rikta ett stort tack till de förskollärare som med öppna armar och stort intresse har ställt upp på intervjuer. Jag vill också tacka min handledare Pia Williams som från början har trott på min idé och har hjälpt mig, utmanat mig i mina tankar samt svarat på alla frågor jag haft.

Astrid Lilja

2 Innehållsförteckning

1	Förord.....	1
2	Innehållsförteckning	1
3	Inledning	3
3.1	Syfte och problemformulering.....	3
3.2	Centrala begrepp	4
3.2.1	Läroplan.....	4
3.2.2	Målstyrning	4
3.2.3	Strävansmål.....	4
3.2.4	Undervisning.....	4
4	Tidigare forskning.....	5
4.1	Förskolans och läroplanens utveckling genom tiden.....	5
4.2	Den svenska förskolemodellen.....	6
4.3	Läroplan internationellt.....	7
4.4	Att skapa läroplan för de yngsta	8
4.5	Förskolans styrdokument	8
5	Teoretisk anknytning.....	9
5.1	Utvecklingspedagogik.....	9
5.1.1	Att synliggöra innehåll.....	10
5.1.2	Undervisning inom det utvecklingspedagogiska perspektivet.....	10
5.1.3	Lärandets objekt och lärandets akt	11
6	Design, metod och tillvägagångssätt.....	12
6.1	Kvalitativ metod.....	12
6.2	Intervju som metod.....	13
6.3	Urval.....	13
6.3.1	Förskolan Smultronstället	14
6.3.2	Förskolan Jordgubbslandet.....	14
6.4	Ljudinspelade intervjuer.....	14
6.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	15
6.6	Etiska aspekter	16
6.7	Analysmetod	16
7	Resultat.....	18

7.1	Läroplanen som verktyg	18
7.2	Läroplanen som trygghet	19
7.3	Läroplanen som delar eller helhet.....	20
7.4	Strävansmål som utgångspunkt	21
7.5	Strävansmål som återkoppling i efterhand	22
7.6	Avslutande kommentar	23
8	Diskussion	24
8.1	Läroplanen i verksamheten	24
8.2	Förskolläraren som kvalitetsaspekt	25
8.3	Avslutande kommentar	26
9	Referenslista.....	28
10	Bilagor	33

3 Inledning

2016 var enligt Skolverket 84 % av Sveriges barn i åldrarna 1-5 år inskrivna i förskolans verksamhet (Skolverket, 2017). Förskolan vilar på demokratins grund, vilket innebär att alla barn ska ha samma förutsättningar att utvecklas och lära (Skolverket 2016). Men hur uppnår man en jämlik förskola och hur kan förskolans lärare säkra en god kvalitet för alla barn i förskolan? Likvärdighetsbegreppet som skolan vilar på avser tre förklaringar till innebörden, det vill säga, att alla har lika tillgång till utbildning, att alla har lika kvalitet på utbildningen samt att utbildningen ska vara kompensatorisk (Vetenskapsrådet, 2015). Läroplanen för förskolan är ett kriterium för att säkerställa kvaliteten i verksamheten och beroende på hur förskollärare tolkar läroplanen byggs verksamheter på olika sätt. Hur verkar då läroplanen som ett kvalitetssäkrande redskap?

Då läroplanen för förskolan är tolkningsbar finns det en risk att den tolkas olika. Jonsson (2016) beskriver att det behövs en professionalism för att kunna skapa en jämlik förskola. Forskaren skriver fram tre delar som lärarna i förskolan behöver ha kunskap om. Den första delen är de pedagogiska strategierna som innehåller lärarnas lyssnade, intoning i barnens värld samt engagemang. Den andra delen som belyses viktig för professionalismen är innehållskunskaper som systematiskt utvecklas och blir föremål för reflektion. Den tredje delen innefattar samverkan i verksamheten samt samverkan utanför förskoleverksamheten (ibid.).

Intresset för läroplanen och målstyrningen i förskolan har under min universitetsutbildning till förskollärare vuxit fram då jag har upplevt att det finns olika uppfattningar bland förskollärarna jag har mött. Jag har under utbildningens gång, både under den verksamhetsförlagda och under den universitetsförlagda undervisningen fått en uppfattning om att det finns en diskussion bland förskollärarna angående relationen mellan lärande och omsorg och läroplanens roll i detta sammanhang.

1998 fick förskolan en läroplan och i samband med det skrevs begreppet lärandet fram (Engdahl, 2004). Trots att läroplanen har gått från en önskad målsättning till en förväntad målsättning betyder det inte att barnen i förskolan ska nå en viss kunskapsnivå utan deras nyfikenhet och lust att lära ska istället utvecklas (Eriksson, 2015).

Läroplanen och strävansmålen är centrala delar av förskolans verksamhet och denna studie vill ge en inblick i hur förskolläraren värdesätter, använder och hur läroplanen visar sig i verksamheten utifrån dess intentioner. Utifrån denna bakgrund är det intressant att fördjupa sig i några erfarna förskollärares uppfattningar och hur de uttrycker sig om läroplanen och dess betydelse för verksamheten och barnen, särskilt strävansmålen.

3.1 Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är undersöka hur förskollärare i arbetet med barnen i förskolans verksamhet uttrycker att de använder läroplanen och strävansmålen samt hur det visar sig i det dagliga arbetet. Studien syftar också till att undersöka hur kvalitetsskillnader uppstår. Forskningsfrågan är formulerad:

- Hur beskriver förskollärare betydelsen av styrdokument och strävansmål i relation till förskolans verksamhet?

3.2 Centrala begrepp

De centrala begrepp som presenteras i detta avsnitt ska finnas som ett stöd och redskap för att tydliggöra studiens innehåll. Begreppen förstås ur studiens kontext och hur de används i förskolans sammanhang. Dessa begrepp är läroplan, målstyrning, strävansmål och undervisning

3.2.1 Läroplan

Läroplanen för förskolan är ett dokument, en studieplan som innehåller fastställanden om vilket uppdrag samt vilka värderingar som förskolan som institution har (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). En annan beskrivning som finns för begreppet läroplan är en förordning som innehåller bindande föreskrifter som regeringen har utfärdat (Vallberg Roth, 2011). Läroplan som begrepp ses ur ett kontextuellt sammanhang och förändras under tid (Jonsson, 2013). Förskolans läroplan är uppbyggd på samma principer och värderingar som skolans, den största skillnaden mellan dokumenten är att förskolans läroplan innehåller strävansmål istället för uppnående mål med ett tydligt fokus mot kvalitet (Vallberg Roth, 2011).

3.2.2 Målstyrning

Förskolan är en målstyrd verksamhet då det är en institution som strävar efter att uppnå mål. Trots att förskolan är en målstyrd institution finns det inga konkreta exempel på hur förskolan ska jobba utan förskolläraren tillsammans med arbetslaget har ansvaret för att skapa en pedagogisk miljö som främjar barns lärande i syfte att sträva efter att nå målen (Björklund, 2014).

3.2.3 Strävansmål

Förskolans läroplan är uppdelad i olika avsnitt som beskriver vilka delar som förskolan ska behandla under barnets tid i verksamheten. Strävansmålen anger riktningen på den utveckling som ska ske av verksamheten (Pramling Samuelsson & Pramling, 2008).

3.2.4 Undervisning

Begreppet undervisning i förskolans kontext är under utveckling. Den utveckling som sker behöver problematiseras trots att begreppet undervisning har funnits i skollagen sedan 2010 (SFS, 2010:800). Eriksson (2015) beskriver begreppet undervisning som lärarens medvetna handling och lärandet som barnets process i den medvetna handlingen. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) definierar undervisning som ett gemensamt meningsskapande mellan barn och vuxna, där olika perspektiv och deras samordnande är centralt. Forskning belyser också att förskollärare ser undervisning som en kravdiskurs och ett begrepp som är fyllt med krav, förskollärare vill hellre använda sig av begreppet lärande då det ses som mindre kravfyllt (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson, 2017). I förskolans läroplan finns inte begreppet undervisning med utan man använder istället begreppet lärande. Förskolan ska utifrån läroplanen lägga grunden för det livslånga lärandet samt möjliggöra för barn att utveckla kunskap om olika kunskapsområden (Skolverket, 2016). Lärandet i den

svenska läroplanen syftar till det lärande som kan definieras som meningskapande och relationellt (Johansson et al., 2006).

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning kring delar av den svenska förskolans utveckling. Genomgången visar hur olika religiösa, sociala och pedagogiska principer väglett förskolan utveckling fram till det att den fick en egen läroplan 1998 (Engdahl, 2004). I avsnittet presenteras också den svenska förskolemodellen samt en inblick i hur läroplansarbete ser ut i andra länder.

4.1 Förskolans och läroplanens utveckling genom tiden

Den svenska förskolans utveckling började redan under 1800-talet, och var då i stor utsträckning influerad av barnkrubbor som etablerats i Tyskland och England. Syftet med dessa barnkrubbor var bland annat att skydda utsatta barn mot att tidigt hamna som arbetskraft inom industrin (Lärarnas historia, 2014). Med tiden började fler och fler kvinnor förvärvsarbета och på så vis växte behovet av barnomsorg och man började utvidga antalet barnkrubbor (ibid.).

Vallberg Roth (2011) beskriver fyra perioder som varit vägledande för förskolans och läroplanens utveckling. Den första omfattar tidsperioden mellan mitten av 1800-talet och slutet av 1800-talet, denna kallar hon för "Guds läroplan", där förskolan eller som den då kallades, småbarnsskolan präglas av en lutheransk och Fröbelinfluerad plan. Friedrich Fröbels syn på pedagogik är den som är grunden till barnträdgården och Fröbel var noga med att separera barnträdgården från den obligatoriska skolan (Lärarnas historia, 2014). Hans pedagogik grundade sig i den tyska romantiska idealistiska strömningen och hans största intressen var matematik och naturvetenskap (Vallberg Roth, 2011). Texter som var av vikt under denna tidsperiod var band annat skrivna av Carl af Forsell, Martin Luther samt Lina Morgenstern (ibid.). Det som genomsyrar småbarnsskolans verksamhet under den här tiden är kristendom, läsning, skrivning samt räkning, detta inom ramen av ett moralistiskt och religiöst skolperspektiv (ibid.). Den revidering som ägde rum under 1860-talet var att småbarnsskolan blev en mer Fröbelinspirerad verksamhet och istället för att fokus låg på att undervisa barnen, började man mer och mer lägga vikt vid leken och sysselsättning (ibid.). Under den här perioden var det kvinnor som jobbade med barnen. Kvinnorna hade ofta sjukvårdsutbildning eller var församlingssystrar (Lärarnas historia, 2014).

Den andra perioden efter "Guds läroplan" sträcker sig från slutet av 1800-talet till mitten av 1900-talet och kallas av Vallberg Roth (2011) för "Det goda hemmets och hembygdens läroplan". Verksamheten präglas av de Fröbelanknutna barnträdgårdsskrifterna samt de svenska systrarna Maria och Ellen Mobergs texter. Den debatt som rörde yrkestiteln för de verksamma inom barnträdgården i den här perioden tog sitt slut 1944 och den officiella yrkestiteln blev då barnträdgårdslärarinna (ibid.). Under perioden kom krav på samhället och staten fick ansvar att utvärdera de seminarier som utbildade den här tidens personal, i barnträdgårdar och barnkrubbor. Till skillnad från "Guds läroplan" så används andra begrepp i hemmets och hembygdens läroplan, denna utveckling av begrepp och innehåll kan ses som en parallell till ett samhälle i förändring (ibid.). Innehållsmässig har man lämnat psalmer och bibliska berättelser och ersatt dessa med bland annat sagor, sånger och fingerlekar. Innehållet

riktade sig mer mot barnets intressen och ett socialpedagogiskt perspektiv genomsyrade verksamheten (ibid.).

Den tredje period som Vallberg Roth (2011) belyser i förskolans och läroplanens historia kallas för "Folkhemmets läroplan". "Folkhemmets läroplan" är aktuell från mitten av 1900-talet till mitten av 1980-talet. I början av den här perioden beslutade Sveriges riksdag att nyöppnade daghem skulle få statsbidrag. Detta ledde i sin tur till att Socialstyrelsen blev huvudaktör för de nyöppnade daghemmen (ibid.). Kontinuerligt började då Socialstyrelsen att ta över Svenska Fröbelförbundets ansvar och i takt med det lämnade de även ut anvisningar och råd till barnavården och barnomsorgen (ibid.). I början av denna period spelar fortfarande tidskriften *Barnträdgården* en roll som styrdokument men under periodens gång minskade tidskriftens inflytande. När Barnstugeutredningen kom och det skedde en centralisering och kommunalisering var det Socialstyrelsens dokument som hade genomslagskraft och som blev den centrala delen av den pedagogiska verksamheten (ibid.).

Den sista och nuvarande perioden kallar Vallberg Roth (2011) för "Det situerade barnets läroplan" eller "Världsbarnets läroplan". Den sträcker sig från slutet av 1980-talet till nutid. I den här perioden är FN och EU väsentliga och detta blir tydligt i de styrdokument som finns för förskolan (ibid.). 1996 gick förskolan från att vara en del av socialdepartementet till att bli en del av utbildningsdepartementet och då en del av det svenska utbildningssystemet (Engdahl, 2004).

Att konstatera är, att ett historiskt perspektiv har påverkat förskolas verksamhet. Över tid har förskolan mer och mer utgått från barns intressen i lärandesituationer (Thörner, 2017). Det innebär att förskolan idag har en delvis barncentrerad verksamhet där barnens intressen sätter en prägel på det som händer i verksamheten. Sammantaget visar det att förskolans utveckling är ett faktum, den har gått från att vara starkt omsorgsbetonad verksamhet till en egen skolform inom ett utbildningssystem (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). Fler och fler barn går i någon form av förskoleverksamhet, vilket har lett till en utveckling av förskolläraryrket, förskollärarens roll för barns utveckling och lärande betonas mer och mer (ibid.).

4.2 Den svenska förskolemodellen

Förskolans verksamhet har en lång historia kring lek, lärande och omsorg som också kallas för den svenska förskolemodellen. Den svenska förskolemodellen är internationellt känd som begreppet EDUCARE, en strävan efter att balansera begreppen lärande och omsorg (Thörner, 2017). Den svenska förskolemodellen utgår från att omsorg, lek och lärande är förenat i den pedagogiska verksamheten och att det ena inte utesluter det andra (Engdahl, 2004). I jämförelse med andra länder så bidrog EDUCARE till att den svenska förskolan inte delade upp yrkesgrupperna i verksamheten. Förskollärarnas arbetsuppgifter likställdes med barnskötarnas arbetsuppgifter, pedagogiken likställdes med omsorgen (Thörner, 2017). Till skillnad från den svenska traditionen av en nära koppling mellan omsorg och lärande har exempelvis engelskspråkiga länder och Frankrike en förskola som tydligare fokuserar på att förbereda barnen för skolan (Eriksson, 2015). Fokus ligger på att utveckla kognitiva förmågor, i Norden och i Centraleuropa används en social-pedagogisk tradition som fokuserar på att förbreda inför livet (ibid.).

I Sverige skiljs förskolläraryrket ut som en egen profession och förskollärare tilldelas tydligare pedagogiska ansvarsområden inom barns utveckling och lärande. Anledningen till denna ansvarsfördelning är att de som har bäst utbildning ska ansvara för barns utveckling (Sheridan, Sandberg & Williams, 2015).

Begreppet undervisning i förskolan har under de senare åren blivit mer aktuellt inom förskolans kontext. Sedan Skolinspektionens utvärdering av förskolans kvalitet och måluppfyllelse kom 2016 har begreppet undervisning blivit en central del av debatten om förskolan. Skolinspektionen visade att det inte finns tillräcklig kunskap kring undervisning som begrepp, samt att det finns en problematik kring användandet av undervisning som begrepp (Skolinspektionen, 2016). Jonsson, Williams och Pramling Samuelsson (2017) hävdar att personalen i förskolan många gånger är kritiska mot begreppet undervisning i förskolan då de likställer begreppet med den kunskapssyn som finns i skolan och den kunskapssynen är de kritiska mot i en förskolekontext. I Jonsson et al. (2017) studie argumenterar personalen istället för förskolans kunskapssyn där lärande och omsorg går hand i hand, EDUCARE. Flera forskare (Doverborg et al, 2013; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009) framhåller dock att undervisning i förskolan inte innebär att förskollärarens uppdrag är att förmedla en kunskap till barnen. Undervisning ur ett förskoledidaktiskt perspektiv handlar om att kunskap skapas utifrån ett ömsesidigt perspektiv, tillsammans med barnen men där förskolläraren på ett tydligt och medvetet sätt riktar barns intresse mot ett specifikt innehåll utifrån barnets erfarenhetsvärld (Jonsson et al, 2017).

4.3 Läroplan internationellt

Den svenska läroplanens grund bygger på bland annat internationella överenskommelser och forskning visar på att den svenska läroplanen har en stark ställning i förskolan (Rubinstein Reich & Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017). Utöver Sverige har även andra länder läroplaner för förskolan som liknar den vi har, till exempel Island. Islands läroplan för förskolan belyser vikten av att skapa en kontinuitet genom hela barnets skolgång och likheter mellan förskolans och skolans läroplan kan då synliggöras (Jonsson, 2013).

Tittar man vidare hur det ser ut utanför Sverige så ser man att i till exempel Grekland strävar de efter att implementera kunskapsmålen i verksamheten, till exempel matematik och språk. Kunskapsmålen planeras in och ska länkas ihop i verksamheten och ett meningsfullt lärande med fokus på barnen för att skapa lärandesituationer som är meningsfulla är av vikt för den grekiska förskolan (Sofou & Tsafos, 2009). Studier visar också att Nya Zeelands läroplan, Te Whaariki, som utgör grunden för förskolan kom att implementeras i deras förskola 1998 (Carr, May et al, 2002). Te Whaariki är uppdelad i fyra delar och syftar till att stärka förskolan och barns utveckling (ibid.) likt den svenska läroplanen. Utmaningen med läroplanen på Nya Zeeland har varit att implementera den i förskolan och omvandla det skrivna i läroplanen till praktiskt görande (ibid.).

Den svenska läroplanen skiljer sig från somliga andra i läroplaner då vi har en läroplan som gäller för hela förskolan och att förskolan dessutom är del av ett sammanhållet utbildningssystem. Jonsson (2013) beskriver att det i andra länder finns en uppdelning mellan de yngre och de äldre barnen i verksamheten.

4.4 Att skapa läroplan för de yngsta

Barns rättigheter till en jämlik förskola och skola är en punkt som lyfts som en kvalitetsaspekt och är en förutsättning i ett idag segregerat samhälle för att alla barn ska få samma möjligheter till utbildning (Vetenskapsrådet, 2015). Att kunna skapa en verksamhet som utgår från barnen, men samtidigt ur ett lärarcentrerat perspektiv, för att kunna skapa bästa möjligheterna för barns livslånga lärande beskriver Jonsson (2013) som problematiskt då läroplanen ur en synpunkt kan beskrivas som diskutabel. I Jonssons (2013) studie beskriver hon hur läroplanen tar sig i uttryck på olika sätt utifrån lärarnas förmågor. Ett sätt är genom medvetna handlingar utifrån lärarnas tolkningar av läroplanen som dokument. Ett annat sätt är handlingar som är mer omedvetna och som kommer ur kunskapsideal och attityder (ibid.).

I takt med att förskolan blev en del av utbildningssystemet och kunskapssamhället har vuxit fram finns också en förändrad syn på små barns lärande. Den förändrade barnsynen innebär ett erkännande för yngre barns lärande som ett steg i deras livslånga utveckling och en statushöjning för förskolan som institution (Jonsson, 2013).

Denna genomgång visar en tydlig progression i den svenska förskolan och läroplanens roll i en förskola i förändring samt de tydligare kunskapsmål som har vuxit fram med tiden ur ett samhällsperspektiv (Williams & Sheridan & Pramling Samuelsson, 2016). I takt med samhällets utveckling har också förskolan som institution ett vidgat uppdrag att ge barnen möjligheter till att skapa en vidd av kunskap som de behöver när de ska ut i samhället (Williams, Sheridan, Harju-Likkainen & Pramling Samuelsson, 2015).

4.5 Förskolans styrdokument

Förskolan fick sin första nationella läroplan 1998 och läroplanens utveckling bygger på internationella överenskommelser (Engdahl, 2004). I juli 2011 började den nya skollagen träda i kraft och 2011 kom också den första revideringen av Lpfö 98. I samband med detta sågs förskolan som en egen skolform (Eriksson, 2015). Revideringen gjorde också att begreppet utbildning skrevs fram i läroplanen för förskola, i skollagen skrevs begreppet undervisning fram. Förskollärares förstärkta uppdrag förtydligades i bemärkelsen att strävansmål inom bland annat språk, matematik, teknik och naturkunskap tydliggjordes och konkretiserades (ibid.). Avsnittet som berör utvärdering, uppföljning och utveckling kom att tilläggas (ibid.). 2016 reviderades läroplanen åter igen, och där har övergången och samverkan mellan förskolan och förskoleklassen tydliggjorts i syfte att förenkla processen mellan förskolan och förskoleklassen och för att tydliggöra vilket ansvar som förskolan har (Skolverket 2016). Förskollärarytbildningen är idag en akademisk utbildning på 3,5 år och ett yrke som kräver en legitimation. 2017-04-20 gick regeringen ut med att ytterligare en revidering av förskolans läroplan kommer att ske. Statens Skolverk har av regeringen fått i uppdrag att förtydliga förskolans uppdrag för att öka kvaliteten i förskolan och för att öka måluppfyllelsen (Utbildningsdepartementet, 2017). Viktigt att påpeka är att läroplanens grund och syfte inte ska ändras utan förtydliganden ska ske.

5 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkterna samt de teoretiska begrepp som ligger till grund för denna studie. Studien bottnar i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv som har sin grund inom det variationsteoretiska perspektivet (Marton, 1981; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014) och den fenomenografiska forskningsansatsen. Fenomenografin som är en forskningsansats har funnits i mer än 25 år (Marton, 1981). Inom fenomenografin belyser man hur objekt och subjekt är starkt bundna till varandra och intresset för människors olika uppfattningar och beskrivningar av sina upplevelser kring olika fenomen är en central del av ansatsen (ibid). I avsnittet kommer begreppen lärandets objekt och lärandets akt att redovisas och presenteras i relation till syftet för denna studie.

5.1 Utvecklingspedagogik

Utvecklingspedagogiken är en forskningsansats som har utvecklats och vuxit fram i relation till andra teorier kring barns lärande (Pramling Samuelsson et al, 2014) och är inspirerad av fenomenografin (Marton, 1981). Utvecklingspedagogiken är utformad av forskare på Göteborgs universitet och belyser den lärandes perspektiv och lärarens roll som aktiv och medveten i strävan efter att rikta barns uppmärksamhet och intresse mot specifika innehållsområden, lärandeobjekt. Detta bör ske på ett sätt och i ett sammanhang som är meningsfullt för barnet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Därför är lek och lärande bärande begrepp inom utvecklingspedagogiken och ses som oskiljbara.

Under 1970-talet utvecklades fenomenografin som forskningsansats, fenomenografin är en grund för det utvecklingspedagogiska perspektivet (ibid.). De tre grunder som utvecklingspedagogiken vilar på utifrån fenomenografin är att läraren tar till vara på mångfalden av barns idéer och strävar efter att få barn att tänka, reflektera och att uttrycka sig både verbalt och på alternativa vis. Den sista grunden som präglar utvecklingspedagogiken är att ge barn möjligheter, genom att fånga situationer, att tänka och tala (ibid.). På så vis kan läraren också ta tillvara den mångfald av idéer som finns i en barngrupp och använda dessa som ett verktyg i pedagogiska situationer (Kroksmark, 2007).

Inom utvecklingspedagogiken finns en strävan att kunskap kring normer, värden, färdigheter samt förståelse för sin omvärld och kunskap blir centralt redan i förskolan (Pramling Samuelsson et al., 2014). Inom utvecklingspedagogiken lyfts vikten av att ta tillvara barnets intressen. Det innebär dock inte att barnets intressen endast kan komma att styra riktningen i den pedagogiska verksamheten, det kallas istället för en barncentrerad pedagogik (ibid.). Den barncentrerade pedagogiken innebär att barnens intressen ska ligga till grund för den pedagogiska verksamheten. Resultatet av utvecklingspedagogiken som tar avstamp i den barncentrerade pedagogiken innebär att barnen inte blir styrande för vad de ska lära sig i förskolan, men däremot att deras intressen blir tillgodosedda och är en förutsättning för barns lärande. Lärarrollen blir att leda och utmana barnen i deras tankar utifrån strävansmålen som finns i läroplanen för förskolan men samtidigt utgå ifrån barns funderingar och idéer för att skapa en meningsfull lärandemiljö för barnen (Pramling Samuelsson et al., 2006). Viktigt är att barnens intressen inom det utvecklingspedagogiska perspektivet fortfarande har en roll, att utifrån deras intressen vidga barnens erfarenhetsvärld för att barnen ska ges möjligheter till nya upptäckter som kan leda till nya reflektioner (ibid.).

I det utvecklingspedagogiska perspektivet finns en teoretisk hållning kring att lärande sker i samspel med andra och på så vis blir barnet en aktiv deltagare och medskapare av sin egen kunskap (Pramling et al., 2006). Begreppet det kompetenta barnet, bygger på en syn där man ser barnet som nyfiket och kapabelt, att barnet har erfarenheter och ses med respekt (ibid.). Synen på att barnen har en egen vilja och lust till att lära och undersöka samt att ha tillit till barnens egen förmåga präglar begreppet det kompetenta barnet och den här synen skapar då respektfulla möten och att förskollärarna kan möta barnet utifrån positiva förväntningar och se barns möjligheter istället för begränsningar (ibid.). Att se varje barns förutsättningar och individuella förutsättningar är avgörande för hur ett barn vågar bemöta sin omvärld (ibid.). Barn omfattar och upplever världen i en helhet för att sedan dela upp och urskilja för att skapa en ny förståelse och kunskap. Detta kan ses som ett synsätt att närma sig barns perspektiv (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

5.1.1 Att synliggöra innehåll

Utifrån ett fenomenografiskt perspektiv som utvecklingspedagogiken vilar på, diskuterar man utmaningen i att göra innehållet i en aktivitet synligt för barnet. Då barns och vuxnas erfarenhetsvärldar ser olika ut, blir det en kritisk punkt för undervisning och val av innehåll i förskolans verksamhet (Pramling Samuelsson et al., 2014). För att skapa möjligheter att synliggöra innehållet, som är en viktig del av undervisningen, och att centrera lärandet och urskilja undervisningen krävs det att förskolläraren ser det kompetenta barnet (ibid.). Genom att bemöta barnet på dess nivå skapas också förutsättningar för arbetets gång och en möjlighet att synliggöra innehållet i aktiviteten (ibid.).

I denna studie blir därför detta teoretiska perspektiv lämpligt då syftet är att undersöka hur förskollärare uttrycker att arbetet med läroplanen påverkar barnen i verksamheten och verksamheten i sig samt hur läroplanen synliggörs i verksamheten.

5.1.2 Undervisning inom det utvecklingspedagogiska perspektivet

Undervisning i förskolan innebär att barn stötts och utmanas i sitt lärande (Rubinstein Reich, Tallberg Broman & Vallberg Roth, 2017). För att urskilja undervisning och garantera en undervisningssituation krävs det att läraren är medveten om vad hen vill att barnen ska rikta intresset mot. Läraren behöver också vara medveten om hur målet påverkar introduktionen och hur arbetet följs upp. En sista viktig aspekt för att kunna skapa undervisningssituationer av hög kvalitet är att förskolläraren i slutet återkopplar till innehållet av aktiviteten (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013).

Då lärarens roll i det utvecklingspedagogiska perspektivet är att stötta och utmana barnen i deras erfarenheter och tankar är det av stor vikt vid undervisningstillfällen att läraren är lyhörd, medveten och har planerat arbetet så att det kan förändras och anpassas efter barnens behov. Genom att applicera ett sådant förhållningssätt skapas en interaktion mellan vuxen och barn och det skapas en dialog. Det dialogiska i interaktionen är viktigt att poängtera då undervisning, utifrån detta teoretiska perspektiv, ses som en dialog. Det kan kontrasteras mot en monolog, där läraren bedriver förmedlingspedagogik, i syfte att förmedla kunskaper och information till barnet (Rubinstein Reich et al., 2017). Ur ett förskoledidaktiskt perspektiv är undervisningens syfte att utmana och stötta barn i deras lärande och meningsskapande i lek – och temabaserade miljöer (ibid.).

På så vis kan man säga att begreppet undervisning syftar till att verksamheten anpassas i relation till det innehåll som läraren medvetet väljer för att barn ska utveckla kunskap om, samt till läroplanens intentioner och mål. I denna studie blir begreppet intressant då studiens syfte är att undersöka hur förskollärare uttrycker att de använder läroplanen och strävansmålen med avsikt att barn och förldjupar utveckla kunskaper med utgångspunkt i strävansmålen för förskolans läroplan.

5.1.3 Lärandets objekt och lärandets akt

Lärandets objekt och lärandets akt är begrepp inom utvecklingspedagogiken som är av stor betydelse och som inte bör separeras från varandra. Vidare i detta stycke kommer en beskrivning av begreppen och hur dem är sammankopplade och relevanta för den här studien.

Lärandets objekt handlar det om en förmåga eller det kunnandet som barn ska utveckla, de förutsättningar och möjligheter som förskolläraren skapar för att få barnet att förstå det innehåll som läraren vill att barn utvecklar sin kunskap kring (Pramling Samuelsson, 2011). Lärandets objekt beskrivs vidare som bland annat barns kunnande och förståelse om sin omvärld och de fenomen som finns i den (Pramling Samuelsson et al., 2006). Det definieras också som vart barnens uppmärksamhet ska riktas (Doverborg et al., 2013). Lärande kan också beskrivas som objektet, där en tanke om ett objekt ska synliggöras och få barn att reflektera. Förmågan att kunna reflektera kring sitt eget lärande kallas inom det utvecklingspedagogiska perspektivet för metakognitivt tänkande och samtalande. Det metakognitiva har sitt ursprung i den fenomenografiska forskningsansatsen (Pramling Samuelsson et al., 2014).

Lärandets objekt blir i den här studien väsentligt då strävansmålen i förskolans läroplan utgör lärandets objekt, strävansmålen som finns i läroplanen ska ses som delar av verksamheten (Pramling Samuelsson et al., 2014). Förskollärarens uppdrag blir på så vis att implementera lärande objekten i förskolans verksamhet så att de utgör en naturlig del av vardagen (ibid.). Utifrån studiens syfte blir lärandets objekt viktigt då förskollärares uppfattningar av strävansmålen utgör en del. Lärandets objekt kan delas in i tre olika nivåer, den första nivån innebär en förståelse kring objektets innehåll, den andra nivån innebär att man försöker synliggöra generella strukturer för barnen och att det finns vissa strukturer som återkommer i flera innehåll (ibid.). Den tredje och sista nivån innebär att man strävar efter att barnet ska utveckla den metakognitiva nivån i lärandet (ibid.). Målen som är formulerade i läroplanen för förskolan är kunskaper som samhället lägger vikt vid att barn utvecklar. Genom att jobba med lärandets objekt i form av mål skapas en avgränsning och möjlighet till en djupare förståelse då objektet fokuseras (ibid.). De processer som lärare och barn är delaktiga i kallas för innehållsliga processer (ibid.).

För att kunna nå den tredje nivån i lärandets objekt krävs det ett ömsesidigt möte där kommunikation och barns agerande är en central del och blir en helhet (ibid.). Den processen kallas för lärandets akt och förskollärarens roll är av betydelse för att utmana och stötta barnen i det de erfar (ibid.). Lärandets objekt och lärandets akt särskiljs här för att skapa en försåtelse för begreppen, men i praktiken utgör begreppen en helhet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Utöver barns agerande och hur de bemöter ett objekt alternativt ett innehåll är det upp till förskolläraren i kommunikationen att inspirera och försöka förstå barnet tankar för att situationen ska få en betydelse för barnet (Pramling Samuelsson et al., 2014). Förskollärarens kompetens att kunna fånga situationer i bland annat lek och skapa situationer där hen tillsammans med barnen kan kommunicera och problematisera är en viktig

aspekt i lärandets akt (ibid.). När det gäller begreppet lärandets akt handlar det om hur barn gör eller går till väga för att lära sig något (Pramling Samuelsson et al., 2006).

Som jag belyst genom tidigare forskning, har förskolläraren en viktig roll för att skapa lärandesituationer i förskolans verksamhet. Förskolans läroplan belyser också förskollärarens yttre ansvar och roll i verksamheten (Skolverket, 2016). Med hjälp av ett sådant perspektiv kan denna studie bidra till att lyfta fram förskollärares uppfattningar kring betydelsen av styrdokument och strävansmål och hur dessa påverkar verksamhetens utgångspunkt.

6 Design, metod och tillvägagångssätt

I det här avsnittet presenteras den kvalitativa metod som har använts för att genomföra studien, det vill säga intervjuer. Vidare introduceras hur urvalet har skett, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt etiska aspekter och analysmetoden.

6.1 Kvalitativ metod

Denna studie är en kvalitativ studie där syftet är att undersöka, karaktärisera och beskriva egenskaper hos någonting. I denna studie är det förskollärares beskrivningar av hur de arbetar med förskolans läroplan. Att undersöka vad människor intresserar sig för och vad de upplever, uttrycker och beskriver som viktigt är typiskt för en kvalitativ studie (Alvehus, 2013). För att urskilja om en studie är av en kvalitativ karaktär kan man jämföra de med en kvantitativ studie, där syftet istället kan vara att undersöka en mängd eller storlek istället för karaktärer hos ett fenomen (Larsson, 1986). Den kvalitativa metoden har kommit att skapas som en motsats till den kvantitativa metoden (Ahrne & Svensson, 2015). Ett annat tecken som visar att studien är av kvalitativ karaktär är att istället för att testa en specifik hypotes som man gör i kvantitativa studier söker man istället i en kvalitativ studie kunskap och givande hypoteser efterhand och under studiens gång (Larsson, 1986).

Begreppet tolkning är en stor del av de kvalitativa metoderna, tolkningarna eller analyserna utgår ifrån olika perspektiv (Alvehus, 2013). Att tolka i en kvalitativ studie innebär inte att du som utför studien förklarar resultatet och att resultatet är ett faktum. Det betyder snarare att du med studien bidrar med en allsidig uppfattning kring ett fenomen och att studien kan bidra till en bredare kunskap inom vetenskapen (ibid.).

Det som är av största vikt för att en forskningsstudie ska anses som kvalitativ är dels i hur materialet har samlats in, dels vad forskaren vill ha sagt med sin studie och vilken typ av forskning man vill bidra med (Alvehus, 2013). Ahrne och Svensson (2015) hävdar att det är lättare att definiera om studien är kvalitativ genom att titta på den insamlade datan. Om empirin är insamlad genom intervjuer och observationer anses den som kvalitativ och om empirin är insamlad genom statistik och siffror anses det vara en kvantitativ empiri. Den fenomenografiska forskningsansatsen är ett redskap inom de kvalitativa metoderna som uppkom i samband med att forskningsproblem inom det pedagogiska fältet utvecklats (Larsson, 1986).

6.2 Intervju som metod

Studiens empiriska material har samlats in genom intervjuer där målet har varit att identifiera förskollärares uttryck och uppfattningar kring ett specifikt fenomen. Då intervjuer ses som en grund för kvalitativa studier är det inte ovanligt att studier endast innehåller insamlat material ifrån intervjuer (Alvehus, 2013). Intervjuer används alltså för att synliggöra människor uppfattningar kring fenomen eller specifika händelser och på så vis spelar intervjuer en stor roll och är av stor vikt för den kvalitativa forskningen. Det finns en problematik med intervjuer som metod (ibid.). Det är viktigt att ha i åtanke att det som kommer fram i intervjuer är en annan människas ord vid just det tillfället och det behöver inte betyda att det är den absoluta sanningen (Eriksson – Zetterqvist & Ahrne, 2015). Andra aspekter som är viktiga att ha med sig i intervjuer är hur frågorna är formulerade och hur de ställs till den som blir intervjuad samt att samtalet är genomfört i en specifik kontext med ett speciellt syfte. Eriksson – Zetterqvist och Ahrne (2015) beskriver vikten av att synliggöra för den intervjuade att som forskare är man intresserad av deras synpunkter och erfarenheter och inte är ute efter rätt eller fel svar på frågorna. En fördel med att använda sig av intervjuer som metod är att forskaren under intervjuens gång har möjlighet att anpassa och förändra frågorna så att de kan följa den intervjuades svar och passa med situationen. Den möjligheten finns till exempel inte i metoder med ett standardiserat frågeformulär (ibid.).

Intervjuer kan se ut på olika sätt till genomförandet, Alvehus (2013) lyfter tre olika modeller, den strukturerade, den semistrukturerade samt den ostrukturerade modellen. Intervjuerna i denna studie har utgått från den semistrukturerade modellen, som också är den vanligaste. Syftet är att utgå från ett frågeformulär men att använda sig av öppna frågor av mer problematiserande karaktär samt att lämna utrymme för diskussion. Den intervjuade kan då i högre grad påverka innehållet i intervjun (ibid.). Den som intervjuar behöver i den här modellen aktivt lyssna och vara delaktig med följdfrågor för att i så stor utsträckning som möjligt följa upp svaren (ibid.). Anledningen till att utgå från en sådan modell är för att skapa ett samtalsklimat som är tillåtande och för att den intervjuade inte ska ställas till svars för sina handlingar utan istället skapa en diskussion kring fenomenet som man pratar om. Den ostrukturerade modellen innebär ett övergripande och öppet samtal som präglas av det allomfattande ämnesintresset (ibid.). I motsats till detta kan man jämföra den strukturerade intervjuformen som syftar till att ha bestämda frågor och ibland även förutbestämda svarsalternativ till den som blir intervjuad (ibid.).

Eriksson – Zetterqvist och Ahrne (2015) lyfter fem regler som är viktiga när man genomför intervjuer. Dessa råd ses som tidlösa med en viss justering inför intervjuerna. Den första regeln som författarna lyfter är hur intervjuaren ska lyssna tålmodigt, vänligt och på ett reflekterande sätt. Regel nummer två innefattar hur intervjuaren inte ska framhäva auktoritet, regel nummer tre belyser hur moraliska förmaningar och råd inte ska ges till den som blir intervjuad. Den fjärde och femte regeln lyfter hur du som intervjuare inte ska argumentera mot den som blir intervjuad och att frågorna ska ställas under särskilda förhållanden (ibid.). Under intervjuerna med informanterna har jag utgått från dessa regler i så hög utsträckning som möjligt.

6.3 Urval

Fem förskollärare från två förskolor ingår i studien. Urvalet gjordes genom att tillfråga ett antal förskolor där jag hade kontakter för att undersöka om de var intresserade av att delta i studien. Fem förskollärare var intresserade och uttryckte att de var positiva till att vara med.

Urvalet av förskollärarna är en del av ett bekvämlighetsurval, det innebär att de som har blivit tillfrågade till att medverka i studien är de som varit tillgängliga (Alvehus, 2013). För att bekvämlighetsurvalet inte ska bli för snävt har förskollärare från olika avdelningar förfrågats samt olika områden har valts för att ge en geografisk spridning.

En motivering som ligger till grund för att jag valt att endast intervjua förskollärare är att i den reviderade läroplanen för förskolan har förskolläraren ett förtydligat ansvar för den pedagogiska verksamheten (Skolverket, 2016). Den andra motiveringen som ligger till grund för mitt val av att bara intervjua förskollärare är att skollagen (SFS 2010:800) lyfter hur endast de med legitimation får bedriva undervisning i förskolans verksamhet, övrig personal bedriver utbildning.

6.3.1 Förskolan Smultronstället

Smultronstället är en förskola som består av tre avdelningar, avdelningarna är uppdelade i ålderskategorierna 1-3 år samt 3-6 år. Barngrupperna med åldern 1-3 år har en storlek på ca 17 barn, barngrupperna med 3-6 år har en storlek på ca 23 barn. På avdelningarna jobbar både barnskötare och förskollärare och de är indelade i arbetslag om tre personer. När man kommer in på förskolan möts man av en tambur som är fylld av liv och rörelse, vid krokarna sitter bilder på barnen och vid dörren in till avdelningarna sitter informationstavlor med scheman på veckans planer samt information till föräldrarna. Informationen till föräldrarna rör bland annat kommande aktiviteter, matsedel samt om någon utöver den ordinarie personalen, till exempel VFU-student är på förskolan den dagen. En våning upp ligger den tredje avdelningen, även där möts man av en informationstavla med ungefär samma information som på de två avdelningarna på undervåningen.

6.3.2 Förskolan Jordgubbslandet

Jordgubbslandet består av tre avdelningar, men på två av avdelningarna är de uppdelade i två grupper, detta medför att barngrupperna är åldershomogena. Uppdelningen av barngrupperna anpassas på så vis efter barnens behov och fördelningen av personal anpassas också efter barnens behov. Barngruppernas storlek och spridningen av personal kan alltså skifta från olika terminer. På förskolan jobbar förskollärare, barnskötare samt utbildad personal. Väl inne på förskolan, som är en ganska stor förskola med många barn, kan man ta till vänster och komma in till de två avdelningarna där de yngsta barnen går, i den tamburen möts man av bilder på barnen ovanför deras krok och hyllor. På väggen sitter också här en informationstavla som innehåller bland annat vilka i personalen som är där för dagen samt hur man bäst kan undvika magsjuka. Bredvid tavlan sitter två hyllor, på dessa hyllor står dokument från Skolverket, förskolans läroplan samt uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation.

6.4 Ljudinspelade intervjuer

Då jag i denna studie har en fenomenografisk forskningsansats med syfte att kunna fånga förskollärarnas uppfattningar kring läroplanen som fenomen, var det relevant att kunna ljudinspela intervjuerna. Om jag istället valt att lyssna och skriva ner vad informanterna sa, fanns risken att vissa uttryck gick till spillo. I studien så har fem intervjuer genomförts, dessa har då spelats in för att få med hela situationen och för att kunna bevara intervjun i syfte att

kunna gå tillbaka och lyssna på den igen (Björndal, 2005). Viktigt att komma ihåg med ljudupptagningar är att de inte är en kopia av sanningen utan de är en representation av en situation (ibid.). Två fördelar med ljudupptagningar är just att det finns en möjlighet att konservera samt att gå tillbaka och lyssna flera gånger för att fånga variationen i informanternas utsagor. En annan betydande fördel med att spela in intervjuerna är att det ger en rikedom på detaljer, man kan höra nya och intressanta saker som annars kunnat gå förlorat (ibid.).

Intervjuerna har bokats i förväg med respektive förskollärare och när intervjuerna har genomförts har det skett individuellt och avskilt på förskollärarnas arbetsplatser. Inför intervjuerna har informanterna fått ett dokument utskickat som en förberedelse till intervjun, i dokumentet har det funnits exempel på hur en fråga kan komma att se ut och en tematik kring vad frågorna handlar om. Se bilaga 1.

6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Intervjuer är ett bra verktyg, detta belyser Eriksson – Zetterqvist & Ahrne (2015) och Alvehus (2013). Tidigare i texten lyftes att det inte är ovanligt att kvalitativa studier enbart utgår ifrån intervjuer. För att studiens resultat ska bli accepterat och trovärdigt bör man kunna testa studiens reliabilitet och se vilken validitet studien har.

Reliabiliteten innebär att en annan forskare kan göra samma studie och komma fram till liknande resultat, det är ett sätt att mäta studien och titta på om den är upprepningsbar (Thurén, 2007). Validiteten är ett sätt att granska om studien har undersökt det som syftet säger att den ska göra, med andra ord, är det som forskaren uttrycker sig underöka, undersökt (ibid.). I en kvalitativ studie kan det vara svårt att förhålla sig till dessa begrepp då studier i vissa fall görs i liten omfattning och det kan vara svårt att validera utifrån ett litet underlag, istället lyfts tre begrepp inom validitet som man som forskare kan förhålla sig till i en kvalitativ studie (Alvehus, 2013). Det första begreppet som Alvehus (2013) lyfter är hantverksvaliditet, det innebär att en studies resultat och slutsatser har arbetats fram metodiskt och kontinuerligt, datainsamlingen och analysen ifrågasätts för sin rimlighet och fenomenet som undersöks i studien problematiseras ur ett teoretiskt perspektiv. Det andra validitetsbegreppet är kommunikativ validitet, det innebär att studiens resonemang och relevans undersöks (ibid.). Här kontrolleras hur dialogen i studien har skötts och vilka maktförhållanden som råder (ibid.). Det tredje och sista validitetsbegreppet som Alvehus (2013) lyfter är pragmatisk validitet, det syftar till att undersöka hur vida resultatet blir relevant för att kunna användas i samhället.

I denna studie är hantverksvaliditeten och pragmatisk validitet av intresse då studiens resultat och diskussion har arbetats fram metodiskt och kontinuerligt, datainsamlingsmetoden har tydligt motiverats och fenomenet läroplan undersöks med en teoretisk utgångspunkt. Den pragmatiska validiteten är av intresse då läroplanen rör de allra yngsta barnen i vårt samhälle och synen på läroplanen och förskolan som institution är en del av samhället samtidigt som läroplanen lyfter förskolan ur ett samhällsperspektiv.

När man som forskare genomför en studie strävar man oftast efter att kunna generalisera kring fenomenet man undersöker (Alvehus, 2013). I kvalitativa studier pratar man ofta om en trovärdighet istället för en generaliserbarhet, detta då kvalitativa studier kan bygga på endast på intervjuer. För att skapa trovärdighet är det viktigt med transparens i studien, det innebär

bland annat att studien är möjlig att diskutera och kritisera (Svensson & Ahrne, 2015). En annan aspekt som är viktig inom transparensen är att studien är öppen och att forskningsprocessen är noga beskriven (ibid.). Trovärdigheten i den här studien bygger på en tydlig transparens och öppenhet i hur den har genomförts.

6.6 Etiska aspekter

För att säkerhetsställa informanternas deltagande i studien har den utgått ifrån Vetenskapsrådets (2011) etiska krav.

De fyra krav som Vetenskapsrådet (2011) lyfter som studien förhåller sig till är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (ibid.). Informationskravet innebär att de som deltar i studien är väl medvetna om vad syftet är med studien och hur tillvägagångssättet ser ut, samt att deras deltagande är helt frivilligt och kan avbrytas närhelst deltagaren så önskar (ibid.). Samtyckeskravet syftar till att deltagarna lämnar ett skriftligt samtycke till sitt deltagande i studien, i vissa studier krävs det även från en vårdandshavare (ibid.). I den här studien krävs detta bara av de intervjuade eftersom de deltagande är över 18 år. Konfidentialitetskravet är ett krav som betonar vikten av att deltagarnas uppgifter förvaras säkert och att de inte finns tillgängliga för obehöriga (ibid.). Allt inspelat material kommer att slängas när studien är helt genomförd. Utskrivna intervjuer kommer att förstöras. Det sistnämnda kravet är nyttjandekravet, som säkerhetsställer att studiens insamlade material inte används i något annat syfte än i forskningsändamål (ibid.). Materialet i denna studie kommer endast att användas i denna uppsats och inte användas i något annat syfte.

För att säkerhetsställa att de intervjuades deltagande i denna studie och för att säkerhetsställa att studien lever upp till de etiska kraven så har informanterna som har deltagit i denna studie först blivit tillfrågade om det fanns något intresse i att delta, i samband med att dem tillfrågades beskrevs också vad det var för typ av studie samt vad den handlade om. Deltagandet var frivilligt och förskollärarna upplystes om att det fanns möjlighet att hoppa av när som helst om det inte kändes bra. Innan intervjuerna har informanterna fått ett dokument som beskriver lite kort vad studien handlar om samt hur en fråga kan komma att ställas. Utöver detta dokument har även de deltagande lärarna fått läsa och skriva på ett dokument där de samtycker till deltagande, att de vet vad studien syftar till att undersöka, hur deras uppgifter förvaras samt att det är helt frivilligt och att de när som kan avbryta sitt deltagande. Se bilaga 2. Dessa åtgärder är vidtagna för att studien ska leva upp till etiska krav.

Ytterligare för att säkerhetsställa de intervjuades anonymitet har de i intervjuerna aidentifierats och kallas istället för exempelvis förskollärare ett. Förskollärarna som har deltagit i studien har varit positiva till sitt deltagande och har i efterhand uttryckt en glädje i att de valt att delta då de tyckt att det varit bra att diskutera läroplanen och dess påverkan på verksamheten samt vad den faktiskt innehåller.

6.7 Analysmetod

Studien utgår från en fenomenografisk forskningsansats (Marton, 1981), där förskollärarnas verbala redogörelser om läroplanen och strävansmålen kommer att tolkas. Den fenomenografiska ansatsen används för att tolka människors olika uppfattningar kring olika aspekter i sin omvärld (Kihlström, 1995). Ordet fenomenografi kan delas in i två begrepp,

fenomenon som härstammar från grekiskan och betyder det i sig självt visande, det uppenbara och det kan också ha betydelsen det skenbara, grafi har betydelsen att beskriva något (Krokmark, 2007). Utmärkande för fenomenografin är att den inte syftar till att belysa och mäta fel eller missuppfattningar utan det som är genuint för fenomenografin är att man som forskare istället fokuserar på att hitta variationer i en människas erfarenheter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Erfarenhetsvärlden är av stor vikt i människans uppfattning av sin omgivning och kring olika fenomen, erfarenheten och uppfattningen blir då central när människan ställs inför ett dilemma eller en problematik och de uppfattningar som sedan kvarstår blir människans förståelse (Pramling, 1994).

Det finns två olika perspektiv som lyfts fram från det fenomenografiska perspektivet, den första ordningens perspektiv berör hur man som människa beskriver och uttalar sig om ”verkligheten” (Kihlström, 1995). Den andra ordningens perspektiv berör hur man som människa uppfattar det förgivet tagna (ibid.). Dessa två perspektiv behöver inte särskiljas som det ena rätt eller det andra fel utan syftet med fenomenografin är att hitta en variation i det som uppfattas, samt att systematisera människors olika erfarenheter (ibid.). Fenomenografins betydelse för studien är att systematisera och hitta en variation i förskollärarnas uttalanden och uttryck om läroplanen. Fenomenen står i förbindelse till varandra då subjekt och objekt ses som oskiljbara och på så vis står i relation till varandra, detta kallas för att fenomenografin har en icke-dualistisk orientering. Kihlström (1995) hävdar att ett problem inte bara är ett problem i sig utan det står i relation till en situation och kan på så vis inte bara studeras som ett problem utan det måste studeras i relation till sin kontext. I relation till lärande menar Pramling (1994) att det är när barnet möter sin omgivning och blir införlivad i sin omvärld och omvärlden blir en del av barnet, det är då kunskap uppstår. Kunskapssynen inom fenomenografin bottnar i att uppfatta, erfara och att förstå något på ett nytt och olikartat sätt än vad man tidigare gjort (ibid.). Kunskap ses som av social karaktär då barnets erfarenheter alltid ingår i ett socialt sammanhang och på så vis beskriver Pramling (1994) att kunskap betraktas som kontextuellt. Utveckling och inläring är i symbios då vi lever i en värld där vi ständigt är i interaktion med vår omgivning, vidare konstateras att lära sig är att utvecklas (ibid.).

Av vikt för den här studien är hur det fenomenografiska perspektivet kan bidra till att komma fram till ett resultat som visar hur individers olika uppfattningar kommer till uttryck hos en grupp människor. Dessa tankar och uttalanden kan formas i olika kategorier (Kihlström, 1995). I denna studie är det förskollärarnas beskrivningar kring läroplanen som fenomen som kategoriseras och den variation som framkommer i de olika svaren är av vikt för att belysa de olika uppfattningar som förskollärarna ger uttryck för.

Analysarbetet inleddes med att alla intervjuer transkriberades ordagrant. Det innebar att redan i denna fas har analysarbetet påbörjats då materialet har börjat processas. Intervjuerna har skett i direkt interaktion med enskilda förskollärare och allt som har sagts som rör intervjufrågorna skrivits ut på papper för att så noga som möjligt fånga förskollärarnas enskilda och olika beskrivningar. Nästa steg i analysen var att lyssna igenom dem flera gånger med syfte att på djupet försöka fånga det som sägs. Därefter har intervjuerna även lästs igenom flera gånger. Under dessa faser så har ett antal teman vuxit fram och utkristalliserats som formulerats i fem kategorier.

Citaten som valts ut ur intervjuerna ger dels exempel på den variation av uppfattningar som blir synliga inom de olika kategorierna, dels förtydligar kategoriernas innebörd samt blir förskollärarnas uttalanden av intresse för diskussionen och för framtida forskning inom fältet.

7 Resultat

I det här avsnittet presenteras de kategorier som mejslats fram i intervjuunderlaget de bygger på variationen av förskollärares uppfattningar om hur de använder sig av läroplanen och strävansmålen i verksamheten. Kategorierna stöds av citat från förskollärarnas utsagor och syftet är att synliggöra förskollärarnas uppfattningar om läroplanen som fenomen. Lärarnas uppfattningar är av stor vikt för studiens resultat och analysen då undersökningen utgår ifrån deras perspektiv. Björklund (2014) lyfter vikten av förskollärarnas tolkningar av läroplanen i syfte att kunna utveckla miljön och den pedagogiska verksamheten som ska främja barns lust till lärande och utveckling. De kategorier som har utkristalliserats ur intervjuerna är:

1. Läroplanen som verktyg
2. Läroplanen som trygghet
3. Läroplanen som del eller helhet
4. Strävansmål som utgångspunkt
5. Strävansmål som återkoppling i efterhand

7.1 Läroplanen som verktyg

I intervjuerna med förskollärarna blir det tydligt att läroplanen har flera användningsområden i förskolans verksamhet. I intervjuerna framkommer det att den används i sammanhang där förskollärarna kan uppleva en osäkerhet och vill titta i läroplanen för att styrka sina beslut. Den blir också ett verktyg för dokumentationen av verksamheten. I intervjuerna har förskollärarna uttryckt hur läroplanen används som ett verktyg, som blir ett stöttande medel för dem.

Förskollärare 2 beskriver hur läroplanen kan bli ett verktyg om det skulle bli diskussion i arbetslaget.

Säg att man inte är riktigt samspelta i ett arbetslag, står det i läroplanen och vi inte har nuddat vid det ens på några månader då är det ju liksom så lätt att bara tänka, vad ska vi göra för att få med detta målet eller strävansmålet.(2)

Förskollärare 3 beskriver läroplanen som ett pedagogiskt verktyg med tydliga lärandemål.

Ett pedagogiskt verktyg väldigt mycket och otroligt viktig och för att påvisa att det inte, att vi inte bara sitter och geggamojar med barnen utan vi har ett mål, men den får inte, det får inte bli ett verktyg som schabblas bort.(3)

Den tolkning som kan göras utifrån det första citatet där förskollärare 2 uttrycker sig om läroplanen som verktyg är att kravet på att använda läroplanen i verksamheten skapar möjligheter att lösa konflikter som kan uppstå i ett arbetslag, på så sätt blir läroplanen ett verktyg i konflikthantering. Läroplanens olika användningsområden lyfts också av förskollärare 3 i citatet ovan.

Förskollärare 3 menar att läroplanen blir ett verktyg för att påvisa vad som händer i verksamheten, att det finns en tanke med de aktiviteter som genomförs. Utifrån citatet kan

tolkningen göras att hon tycker att det är viktigt för yrket som profession att läroplanen finns och kan hanteras som ett verktyg. Vidare tolkning kan göras att förskolläraren uttrycker att arbetet med läroplanen inte alltid används så som det borde i och med att hon uttrycker vikten av att den inte får schabblas bort.

Förskollärare 5

... hjälper den (läroplanen) ju till vad vi ska fokusera på tänker jag.(5)

Vi använder ju den, vi har ju med den dels i vårt systematiska kvalitetsarbetsmaterial, där finns ju läroplansmålen eller strävansmålen... Det är nog ett förbättringsområde till nästa år att vi ska ha med den mycket mer aktivt i dokumentationsarbete och i vårt arbete överhuvudtaget, det kan vara lätt att vi fastnar.(5)

Förskollärare 3 uttrycker att dokumentationen på hennes avdelning inte alltid är genomtänkt, utan de bara sätter upp bilder för att det finns krav på dokumentation.

Så sådana grejer som man visar upp känns som att man bara visar för att man gör någonting men då blir det ju att strecken betyder ingenting kanske inte ens för barnet heller de vet inte ens att vi gjorde det liksom.(3)

I citaten ovan beskriver förskollärare 5 läroplanen som ett verktyg och en hjälp till vad hon ska fokusera på i verksamheten. Läroplanen visar sig också genom det systematiska kvalitetsarbetet och dokumentationen. Läroplanen blir på så vis ett verktyg i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet. Samtidigt som dokumentationen lyfts kommer det också fram att det är ett utvecklingsområde och att arbetet behöver förbättras. Både förskollärare 5 och 3 beskriver tydligt att dokumentationen behöver bli bättre, men samtidigt att det är ett pågående arbete i verksamheten.

Den tolkning som kan göras utifrån det förskollärarna säger är att läroplanen ofta används i samband med dokumentation och kvalitetsarbete och då används den som ett verktyg. Exempelvis för att synliggöra att läroplanen för föräldrar. Det finns också en problematik kring användandet då det inte alltid är genomtänkt. Det systematiska kvalitetsarbetet ska finnas i verksamheten då syftet bland annat är att samla kunskap kring verksamhetens kvalitet samt barnens välmående i verksamheten (Sheridan et al, 2015). Utifrån citatet där förskollärare 3 uttrycker sig om dokumentation kan man fråga sig vem dokumentationen är till för? Förskolans läroplan (Skolverket, 2016) skriver fram dokumentationen och det systematiska kvalitetsarbetet som en aspekt för att utveckla verksamheten, i syfte att skapa och utveckla möjligheter för barns lärande. Det som förskollärare 3 dock uttrycker är att det finns en obetänksamhet i hur de använder sig av dokumentationen och syftet blir då inte enligt läroplanens intentioner.

7.2 Läroplanen som trygghet

En annan aspekt som förskollärarna i studien tar upp under intervjuerna är att de krav som läroplanen ställer på verksamheten också är en trygghet när de behöver argumentera för sin

verksamhet inför till exempel kollegor, föräldrar eller förskolechefen. Tryggheten finns då i att läroplanen används som utgångspunkt för verksamheten och att det är ett styrdokument som Skolverket har utformat.

Förskollärare 1 beskriver det på följande sätt.

Den styr ju allt, allt faktiskt och det är väldigt gott att ha den tycker jag i samtal med föräldrar och så den styr ju vårt arbete på så många sätt, både direkt med barnen men sen också föräldrar, samtal, samtal med kollegor och chefer.(1)

Även förskollärare 3 beskriver tryggheten i att ha läroplanen som ett krav

Man kan peka på att det är därför vi det, det står i och vi måste förhålla oss till det (läroplanen) det är ingenting jag själv bestämmer utan det måste jag följa, det känns mycket tryggare tycker jag (3)

Dessa citat visar att det finns en trygghet i att ha läroplanen som krav. Tidigare forskning visar att läroplanen har en stark ställning i förskolan (Rubinstein Reich et al, 2017) och dessa citat stärker den forskningen. Den trygghet som beskrivs tolkas också som att det är skönt att ha läroplanen som krav om verksamheten skulle kritiseras. Vidare att diskutera är dock hur läroplanens ställning synliggörs i verksamheten och i relation till kollegor, barn och deras föräldrar.

7.3 Läroplanen som delar eller helhet

Läroplanen som del eller helhet syftar till att beskriva hur förskollärarna ser på de olika avsnitten i läroplanen. Avsnitten kan antingen ses som delar som ska uppnås var del för sig, alternativt en helhet där strävansmålen integreras med varandra. Fyra av fem förskollärare beskriver normer och värden som de viktigaste delarna av läroplanen.

Förskollärare 1.

*Ja, dem här delarna som rör normer och värden, tycker jag är jätte viktiga och det tycker vi nog ganska gemensamt i vårt arbetslag.
Det är lika viktigt att klimatet är på det sättet mellan oss vuxna som mellan barnen och oss i mellan, det är jätteviktigt hur vi tilltalar våra barn för vi pratar med dem, visar vi dem respekt, lyssnar vi på dem, ger vi dem tid att förklara vad de vill ha sagt och hur pratar vi med varandra, jätteviktigt och det pratar vi mycket om och hur vi, det ska kännas bra på vår avdelning, både bland vuxna och barn.(1)*

Förskollärare 3 är väldigt tydlig i att det är värdegrunden som är den viktigaste aspekten.

*Jag tycker ju att värdegrunden är det, oerhört viktigt.
Det är nog mest, förutom med böcker i tal, benämningar tycker jag liksom att, i en situation jag är redan mamma i lägenheten men man kan vara två mammor, benämna att det finns olika, sådana saker.(3)*

Förskollärare 2 beskriver istället att det som är viktigast kan variera då det är kontextuellt utifrån barngruppen.

Att har man en grupp där detta fungerar i som har lätt att leva sig in i andras känslor och kan uttrycka sig och det kanske inte är lika mycket konflikter, som det var förra våren, med den gruppen, då blev det mycket mer lärande, att väcka nyfikenhet på siffror och bokstäver och så, då var det mer fokus på det faktiskt.(2)

Förskollärare 5 beskriver att i den barngruppen hon arbetar i nu är det normer och värden som är viktigast.

Med ett-åringarna och det är den största delen för dem att komma in i en grupp så normer och värden känns ju väldigt viktigt.(5)

Förskollärare fyra uttalar sig istället så här till skillnad från de tidigare.

det finns ju ingenting som är viktigare än någonting annat allt är ju viktigt(4)

Genom att tolka dessa citat kan man se att fyra av fem förskollärare väljer att dela upp läroplanen i olika delar och den femte väljer att se det som en helhet, som innebär att man inte kan separera de olika innehållsområdena då allting är viktigt och målen ska integreras med varandra. Utifrån läroplanens intentioner ska avsnitten i läroplanen utgöra verksamheten som helhet för att skapa förutsättningar till barns utveckling (Skolverket, 2016).

7.4 Strävansmål som utgångspunkt

I intervjuerna framkommer olika sätt att arbeta med målen. Kategorin strävansmål som utgångspunkt syftar till att beskriva hur en aktivitet eller liknande planeras utifrån ett eller flera strävansmål i läroplanen. Vidare innebär det att ett eller flera lärande objekt väljs ut i förhand och att förskolläraren medvetet planerar hur tillvägagångssättet ska bli. Strävansmål som utgångspunkt kan också innebära att man jobbar målstyrt. Den målstyrda verksamhet som förskolan ska vara visar förskollärarna här att de arbetar utifrån.

Förskollärare 2 beskriver hur hon arbetar med strävansmålen

Jag har ju planerade fem veckor i rad för att ha mycket kött på benen... Jag har tittat, vad vill jag och vad tycker jag är jätteviktigt just nu, som normer och värden som vi pratar om nu, och så tänker jag hur ska jag jobba då, hur ska jag göra...?(2)

Förskollärare 1 beskriver hur arbetet strukturerats upp utefter målen

Man tänker när man planerar någonting tänker man nästan i målformuleringarna.(1)

Det har blivit bättre sen vi strukturerade upp arbetet efter läroplansmålen för då är det lättare att täcka fler...(1)

Även förskollärare 4 beskriver arbetet med strävansmålen som utgångspunkt och hur det visar sig i verksamheten

nu har vi ju fokusområden så har vi ju språk som fokusområde ett tag fram här ett projekt då och då syns det ju rent konkret i miljön när vi försöker och ändrar om inte bara i miljön utan också i hur man bemöter barnen och då kan man också då kan det ju synas också(4)

Den tolkning som görs här utifrån dessa citat är att verksamheten planeras utifrån de mål som finns i läroplanen, man använder sig av ett lärande objekt och utformar sedan aktiviteter och möjligheter för lärandets akt. Förskollärare 1 beskriver att det har blivit lättare att arbeta med strävansmålen sedan de på hennes förskola förändrade sitt arbetssätt de arbetar nu utifrån lärandets objekt och strävansmålen i läroplanen för förkolan. Förskolan har en förstärkt målstyrning och att utgå ifrån läroplansmålen när förskollärarna planerar verksamheten underlättar arbetet.

I följande citat visar förskollärare 5 hur strävansmålen är en utgångspunkt i arbetet, trots att hon inte är medveten om det.

När vi gjorde om rummet så valde ju, vi för att återgå, för det är den största delen vi har gjort detta året kan man säga så? När vi gjorde den planen för den (rummet), så hade vi med vad vi ville att de olika hörnen skulle innehålla, vi använde faktiskt inte läroplansmålen... Vi använde, vi pratade om matematiska begrepp, olika matematiska termer, de här olika teorierna. Vad vi ville att de skulle få med sig i det rummet.(5)

Det här citatet kan alltså tolkas som om det finns en viss osäkerhet i vad de förstärkta kunskapsmålen och strävansmålen innebär, då förskollärare 5 säger att de inte använder läroplansmålen, trots att det faktiskt gör det. Målen för matematik handlar bland annat om att kunna uttrycka sig med matematiska begrepp och termer (Skolverket, 2016) och ändå menar förskolläraren att de inte har utgått från strävansmålen. Av det här citatet går det ändå inte att avgöra om förskollärarens utsaga är ett uttryck för osäkerhet eller om det är ett uttryck för bristande kompetens. Värt att diskutera är hur läroplanen och strävansmålen förstås och huruvida det är positiv eller negativ för förskoleverksamhetens jämlikhet.

7.5 Strävansmål som återkoppling i efterhand

Strävansmål som återkoppling i efterhand är en kategori som innebär att förskollärarna i efterhand kopplar strävansmål till den aktivitet som har genomförts. Det kan röra sig om en planerad aktivitet, men också om situationer som uppstår på antingen barnens initiativ eller på lärarens initiativ. De strävansmål som är aktuella för den här kategorin är de mål som syftar till att verksamheten ska erbjuda barnen utveckling inom. Den här kategorin beskriver hur förskollärarna genom att titta på en aktivitet i efterhand och återkoppla till strävansmålen inte har ett lärande objekt som utgångspunkt inte jobbar målstyrt.

Förskollärare 2 beskriver hur tankarna går när de har varit i pulkabacken en dag och återkopplingen till läroplanen skedde efter aktiviteten

Jo det gör det väl, jag gör ju det hela tiden kan jag säga nästan, har jag det inte i boken har jag det i huvudet, jag sätter upp när vi var i pulkabacken till exempel jag fick med någonting från varje mål av läroplanen. Då gjorde vi det efter, men man har ju någonstans tanken när man är där, tänk vad mycket detta ger, och det här att samsas om gemensamma grejer och det här att ta hänsyn till varandra och att vänta på sin tur och respekt för miljön och det var ju också att inte bryta kvistar och grenar, man fick in jättemycket, faktiskt väldigt mycket.(2)

Förskollärare 3 uttrycker sig om att arbetet i verksamheten kanske inte ser ut som det har gjorts på tidigare arbetsplatser.

På min avdelning är det ju mycket mer, tänket är att vi ska använda den, vi kanske inte jobbar som på förra att man sätter upp med långsiktiga mål utan, men vi är ju inte heller ett arbetslag som har hunnit jobba ihop sig, ännu(3)

Förskollärare 5 beskriver att målen kan användas på två olika sätt

vilka mål använder vi oss av då, och vilka mål kommer in, det kan vara åt båda hållen(5)

Informanten, förskollärare 5, menar med sitt uttalande att de använder läroplansmålen dels i planerade aktiviteter där de i förhand har belyst lärandets objekt men att de också tar fram läroplanen efter olika situationer och tittar vilka objekt eller mål som de har jobbat med likt förskollärare två i citatet ovanför. Det som går att tolka utifrån citatet med informant tre är att det finns ett missnöje i hur arbetet med strävansmålen är upplagt och att det mer är en tankeprocess. Jonssons (2013) forskning visar hur verksamheter i större utsträckning anpassar lärandesituationerna efter situationer här och nu istället för planerade aktiviteter.

7.6 Avslutande kommentar

Sammanfattningsvis visar mina resultat att förskolärarna använder sig av läroplanen men att det ser olika ut i olika verksamheter. Förskolärarna belyser och uttrycker också vikten av läroplanen, men det som resultatet visar är att det samtidigt finns en problematik i hur de väljer att se på läroplanen. Förskolärarnas utsagor om hur de säger sig använda strävansmålen i verksamheten visar också en problematik kring den målstyrning som finns för att säkra kvaliteten i förskolan. Flera förskollärare uttrycker att det är svårt att konkret beskriva hur de jobbar med de förstärkta kunskapsmålen, dock kan de flesta beskriva arbetet med normer och värden. Den tolkning som kan göras utifrån detta är att eftersom förskolärarna tycker att det är extra viktigt med normer och värden är det denna fokus läggs på och därför är det dem som man kan beskriva i sitt arbete. Hur läroplanen synliggörs i verksamheten blir en aning problematisk och lärandets objekt används i form av målstyrning utgöt också en problematik. Syftet med lärandets objekt är som tidigare beskrivits att skapa en avgränsning för att kunna synliggöra barns lärande och skapa situationer där barn är delaktiga medskapare av sin kunskap. När förskollärare istället väljer att koppla aktiviteter till strävansmålen i efterhand försvinner avgränsningen och möjligheterna till lärande blir begränsade. Förskollärare uttrycker i kategorierna *Läroplanen som verktyg* och *Läroplanen*

som trygghet att läroplanen för förskolan är viktig, men det finns vissa svårigheter att beskriva hur den faktiskt synliggörs i verksamheten.

8 Diskussion

I den här delen av texten diskuteras resultatet och hur det kan generera ny kunskap för förskolans kvalitetsutveckling. I studien har förskolans läroplan som fenomen undersökts och vilket användningsområde den har uttryckt ur ett förskollärarperspektiv. Läroplanen är ett kvalitetsvektyg och för att kunna säkerhetsställa kvaliteten i förskolan krävs det att läroplanen utgör en grund för verksamheten. Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv och användandet av lärandets objekt synliggörs i denna studie att arbetet inte alltid fullföljs av den målstyrning som ska präglade förskolan. Det påverkar i sin tur hur förskollärare synliggör innehåll för barnen och undervisning blir osynligt i verksamheten.

Sammanfattningsvis så visar resultatet att studiens förskollärare använder läroplanen och strävansmålen på olika sätt. Trots att förskolan är en målstyrd verksamhet visar resultatet att det finns en osäkerhet i förskollärarnas kunskaper om strävansmålen och målstyrningens innebörd. Det visar sig när en av informanterna beskriver hur strävansmålen används i efterhand. Det finns också skillnader i hur förskollärarna ser på läroplanen som del eller helhet. Läroplanens olika avsnitt beskrivs i resultatdelen som olika delar där det finns aspekter som är viktigare än andra. Men läroplanen beskrivs också som en helhet där avsnitten ska inkluderas i varandra. Läroplanen som verktyg och trygghet i verksamheten är också aspekter som har framkommit i intervjuerna. Att läroplanen tar sig i uttryck på olika sätt hos olika förskollärare innebär att det är tveksamt att säga att vi har en likvärdig förskola.

8.1 Läroplanen i verksamheten

Förskollärarna i intervjuerna har alla uttryckt att de tycker att läroplanen är viktig då den bland annat stödjer och sätter ord på olika aktiviteter som de har i verksamheten. Som belystes tidigare i texten så visar forskning att läroplanen har en stark ställning i förskolan (Rubinstein Reich et al., 2017). Trots en god förankring och att förskollärare tycker att den är viktig det är dock ingen garanti för att arbetet i verksamheten följer läroplanens intentioner och genomförs. Utifrån resultatet kan man se att arbetet i verksamheten ser olika ut för olika förskollärare och verksamheten blir då olik. Syftet med en jämlik förskola är inte att alla verksamheter ska se likadana ut, men alla barn har rätt till samma möjligheter till utveckling och lärande i en förskola av god kvalitet.

Utifrån resultatet har det framkommit att förskollärarna haft svårt att beskriva hur de arbetar med de förstärka strävansmålen men att beskriva hur de arbetar med normer och värden upplevs inte lika svårt. Det som kom fram under intervjuerna är att värdegrunden i form av avsnittet om normer och värden var väldigt viktigt för de flesta av informanterna. Förskolan har en lång tradition av att verksamheten bygger på lek, lärande och omsorg och förskolans karaktär har under många år lagt stor vikt vid att utveckla barns sociala förmågor (Jonsson et al, 2017). Trots detta övervägande fokus på sociala värden, framkom i denna studies resultat också att en informant beskrev att läroplanen inte kan delas upp på det viset utan att ingenting är viktigare än något annat och att arbete med läroplanen bör ses som en helhet och att normer och värden ska integreras med bland annat de förstärkta kunskapsmålen. Förskolans tradition inom omsorg kan vara ett svar på varför förskollärare väljer att särskilja på normer och värden och de förstärkta kunskapsmålen. I och med det kunskapssamhälle vi har idag och de

förändringar som råder i samhället kommer också ett ytterligare krav på förskolan som institution (Rubinstein Reich et al, 2017). När strävansmålen som innehåller normer och värden integreras med kunskapsmålen och präglar verksamheten behöver man inte dela upp läroplanen i vad som är viktigast, målen bygger på varandra och det är förskollärarens ansvar att se till att de olika målområdena integreras (Sheridan et al., 2015).

Kravet på att ha läroplanen i verksamheten uttrycker informanterna är en trygghet, men hur synliggörs egentligen läroplanen ute i verksamheten? Det som har framkommit i denna studie är att förskollärare uttrycker att dokumentationen är ett sätt att synliggöra att arbetet vilar på läroplanen samt att läroplanen också blir ett verktyg i dokumentationen. Läroplanen används för att visa för bland annat föräldrarna vad det är som pågår i verksamheten. Kravet på dokumentation i verksamheten har ökat och det systematiska kvalitetsarbetet, utvärderingen och uppföljningen har fått en mer betydande roll i förskolans verksamhet sedan revideringen av läroplanen 2011 (Eriksson, 2015). Det krav som nu mera finns kan ses ur en professionsaspekt och resultatet i studien visar också att förskollärarna i tycker att läroplanen är viktigt för professionen. Detta överensstämmer med den forskning som Jonsson (2013) har tagit fram.

Strävansmålen som finns i läroplanen utgör en grund som lärandets objekt, och i resultatdelen lyfts hur informanterna belyser två olika tillvägagångssätt i användandet av strävansmålen. Det kan jämföras med Jonssons studie (2013) som beskriver de två tillvägagångssätten, det ena som en medveten handling och det andra som ett oreflekterat förhållningssätt. Det är upp till läraren att ta ansvar för vad som ska bli lärandets objekt och erbjuda rika lärandetillfällen så att barn kan utveckla en kunskap kring det specifika innehållet (Doverborg et al., 2013). Vad blir effekten av att jobba med lärandets objekt på olika sätt, och hur kopplas det till undervisning i förskolan? Målstyrningen är en del av förskolan för att säkerställa att barnen får med sig de kunskaper som förväntas. När förskolor då inte jobbar utifrån ett målstyrt förhållningssätt är det svårt att garantera likvärdigheten i den svenska förskolan. Undervisning i förskolan är, som belysts tidigare i texten, ett ämne som förskollärare inte gärna applicerar i en förskolekontext (Jonsson et al., 2017). I intervjuerna med förskollärarna var det ytterst sällan begreppet undervisning kom upp till diskussion, istället pratades det mycket om lärande i samband med läroplanen. Den diskussion som går att föra vidare är hur man, som det utvecklingspedagogiska perspektivet förordar anammar undervisningsbegreppet i förskolans kontext och gör det till en del av vardagen.

Ytterligare en problematik som framkom var i citatet där förskolläraren inte var medveten om att deras arbete utgick från strävansmålen. Hon uttryckte istället att de inte hade använt sig av läroplanen. Medvetenheten i det här fallet brister och frågan man kan ställa sig här är varför det finns en bristande kompetens? Eriksson (2015) skriver om vikten att diskutera strävansmålen var och ett för sig och sätta dem i förskolans kontext för att skapa en medvetenhet kring målen och riktlinjerna. I relation till det kan det också vara intressant att fundera över vilka kompetensutvecklande insatser som kan vara av vikt att satsa på. Kanske är det något som alla arbetslag behöver fundera kring, för att kontinuerligt utveckla sin verksamhet.

8.2 Förskolläraren som kvalitetsaspekt

I denna studie så belyses förskollärarens roll att skapa förutsättningar för barns lärande, utveckling och omsorg, men samtidigt kan slutsatsen dras att barn får olika förutsättningar då

läroplanen tolkas olika i vissa sammanhang. Vikten av kunnig och kompetenta lärare lyfts av bland annat Thörner (2017) som beskriver att förskollärares kompetens är avgörande för kvaliteten i förskolan. Vetenskapsrådet (2015) lyfter också förskollärares roll som en aspekt i förskolans kvalitet då lärarens kompetens är av största vikt för att skapa goda villkor för barns lärande och utveckling. Även Jonsson (2016) belyser lärarens roll i barns lärande. Kompetent och kunnig personal är av stor vikt för att de yngsta barnen inte ska riskeras att bli missförstådda. Hur-aspekten, det vill säga hur förskollärare skapar möjligheter för barn att lära är en aspekt som är av vikt för förskolans verksamhet (Jonsson, 2016). Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv kan hur-aspekten ses som vilka förutsättningar förskolläraren ger barn i lärandets akt.

Överlag i den här studien finns det liknande tankar från förskollärarna kring läroplanen som verktyg och trygghet i förskolans verksamhet, men det har framkommit att det finns brister i hur förskollärare uttrycker sig om den och hur läroplanen faktiskt synliggörs. Jonsson (2016) lyfter fram forskning som visar att lärarnas medvetenhet får konsekvenser för barns lärande. Den kompetens som är av vikt är den kommunikativa, där läraren tar ansvar för lärandets objekt, men samtidigt lämnar utrymme för barnets intressen och åsikter så att läraren kan utmana barnet till reflektion (ibid.).

I och med förskollärares förtydligade uppdrag i den reviderade läroplanen visar det behovet av utbildade och kompetenta förskollärare. Den kompetens som är eftersträvningsvärd förutom den kommunikativa kompetensen är att förskolläraren ska kunna forma och möjliggöra innehåll och aktiviteter i förskolan så att barn får utveckla och fördjupa kunskaper och erfarenheter kring sig själva och sin omvärld och omfattas av samhällets normer och de demokratiska rättigheter samt skyldigheter de har som individ (Sheridan et al., 2015).

Forskning visar tydligt att förskollärares roll har stor betydelse för att ge barn goda förutsättningar för framtiden och att barn påverkas av hur förskollärare skapar läroplan i verksamheten (Jonsson, 2016). Ytterligare forskning visar att förskolor med en hög kvalitet utgår från en lärandeorienterad pedagogik vilket innebär att barns kognitiva, emotionella och sociala lärande integreras i ömsesidiga lärandetillfällen och processer (Sheridan et al., 2015). Den svenska läroplanen utgår från denna syn (ibid.) men denna studies resultat visar, om än i en liten skala, att det ändå finns kvalitetskillnader i verksamheterna. Då lärarna i studien uttrycker hur de arbetar med läroplanen synliggörs skillnader och det framkommer att lärandets objekt ofta inte utgörs av de strävansmål som det utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv syftar till.

8.3 Avslutande kommentar

Den här studien syftade till att synliggöra hur förskollärare sa sig använda läroplanen i verksamheten samt hur de synliggör strävansmålen. För att undersöka förskollärares uppfattningar var intervjuer den metod som ansågs passa bäst i denna studie. Det som jag tar med från den här studien är att ett komplement till intervjuerna hade kunnat vara att använda sig av enkät samt att göra videoobservationer för att verkligen kunna säkerställa att det som förskollärarna uttrycker sker i verksamheten. Att vara kritisk till det insamlade materialet och ha i åtanke att mina frågor i intervjuerna påverkar förskollärarna är något som jag vill lyfta. Detta för att kunna skapa en trovärdighet. Jag har tidigare skrivit fram att frågorna sker i en kontext och det finns ett syfte med intervjuerna, detta är viktigt att ha i åtanke när man läser resultatet då syftet och kontexten kan påverka det som informanterna uttrycker. Mitt val

var dock att fokusera på förskollärarna då jag var intresserad av att fördjupa mig i deras beskrivningar av frågor om läroplanen. Det är viktigt att ha i åtanke att det förskollärarna säger är deras uppfattningar och ingen garanti för vad som sker i verksamheten.

En annan fråga som har dykt upp under studiens gång är vilken typ av forskning och vilken typ av litteratur som finns om ämnet kvalitet i förskolan. Det man kan se utifrån den litteratur och forskning jag har använt mig av är att det är ett område som är väl undersökt både nationellt och internationellt. Det är även ett område som konstant behöver underökas då förskolans kvalitet är föränderlig och ständigt påverkas av olika faktorer i samhället. Det kan röra sig om politik, antal barn i barngruppen samt utbildad personal.

Denna studie är en i raden av studier som undersöker kvaliteten i förskolan och undersöker hur lärares uppfattningar skapar olika möjligheter för barn att utveckla kunskap. I fokus är förskollärarna och deras uppfattningar och vad som skapar en verksamhet utifrån läroplanen. Förhoppningar med studien är att kunna fortsätta diskussionen om en jämlik förskola och vad en kvalitativ förskola innebär i syfte till att barn ska få lika möjligheter att utvecklas och skapa kunskap. Vad innebär en jämlikförskola och hur ska läroplanen hanteras i verksamhet? Förhoppningar finns också att diskussion om strävansmålen innebär och vad en målstyrd förskola innebär ska komma att diskuteras mellan förskollärare för att kunna lära av varandra. Kvaliteten i förskolan är i allra högsta grad aktuellt ur ett samhällsperspektiv då den inkluderar de yngre barnen i samhället. Barn har rätt till en jämlik utbildning och då är kvaliteten och forskning om förskolan och dess jämlikhet av vikt.

9 Referenslista

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber AB.

Ahrne, G., Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne & Svensson (red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-16). Stockholm: Liber AB.

Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning, *International Journal of Early Years Education*. 22 (4) s.380–394. Doi: 10.1080/09669760.2014.988603.

Björndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.

Carr, M., May, H., Podmore, V., Cubey, P., Hatherly, A., Macartney, B. (2002). Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa-New Zealand, *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2),s. 115-125, DOI: 10.1080/13502930285208991.

Doverborg, E., Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber AB.

Engdahl, I. (2004). Implementing a National Curriculum in Swedish Preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10 (2) s.53-78.

Eriksson, M. (2015) *Med luppen på verksamheten – att systematiskt utveckla förskolans arbete*. Stockholm: Lärarförlaget

Eriksson-Zetterqvist, U., Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne & Svensson (red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-54). Stockholm: Liber AB.

Johansson, E., Pramling Samuelsson, I.(2006). *Lek och läroplan – möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 249. Göteborg: Acta

Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19096/1/gupea_2077_19096_1.pdf

Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan – barns perspektiv och nuets pedagogik*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 343).

Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34089/2/gupea_2077_34089_2.pdf

Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras, *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 12 (1) s.1-16.

Jonsson, A., Williams, P., Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande, nr1* (5) s. 90 – 109.

Kihlström, S.(1995). *Att vara förskollärare – om yrkets pedagogiska innebörder*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 102. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kroksmark, T. (2007) Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift. Nr 17* (2-3).

Larsson, S (1986). *Kvalitativ analys – Exemplet Fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarnas Historia. (2014) *Förskolan*. Hämtad 2017-05-05 från:

http://www.lararnashistoria.se/forskolan_1800-talet

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10:1981 s.177-200.

Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare – andra upplagan*. Stockholm: Liber

Pramling, I. (1994). Fenomenografi och pedagogisk praktik. *Nordisk Pedagogik, nr,4*, s.227-239.

Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund – andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., Pramling, N. (2008). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.

Pramling Samuelsson, I. (2011). Utvecklingspedagogik. I Jensen, Mikael (red.). *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barns lärande: Fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.

Sheridan, S., Sandberg, A., Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2016). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse 2015-2017 delrapport 1*.

Hämtad från:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2016/forskolerapport1.pdf>

Skolverket. (2017). *PM – Barn och personal i förskolan hösten 2016*. Hämtad:

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3777.pdf%3Fk%3D3777

Skolverket (2016) *Läroplanen för förskolan. lpfö98 reviderad 2016*. Stockholm: Fritez.
Hämtad från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442

Svensson, P., Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne & Svensson (red) *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17-33). Stockholm: Liber.

Sofou, E., Tsafos, V. (2009). Preschool Teacher's Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*. 37(5). 411-420. Doi: 10.1007/s10643-009-0368-2.

Thörner, A. (2017). *Vi kan inte bara utgå från barnens intresse – pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. (Licentiate thesis, Skrifter från Högskolan i Borås, nr. 79). Borås: Responstryck. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/50812/1/gupea_2077_50812_1.pdf

Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppdrag om en översyn av läroplanen för förskolan*. Regeringsbeslut. Hämtad från: <http://www.regeringen.se/4991f4/contentassets/fc4626cab51b4d06bd3d1a5b98aa798b/uppdra-g-om-en-oversyn-av-laroplanen-for-forskolan.pdf>

Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet: Hämtad 2017-05-05 från: https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/07/En-likvaerdig-foerskola_webb.pdf

Williams, P., Sheridan, S., Harju-Lukkainen, H., Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skill teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research*. 4(2) s.93-108.

Williams, P. Sheridan, S. Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan: konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur

10 Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Här kommer information inför intervjuerna.

Intervjuerna kommer att handla om den reviderade läroplanen och läroplanens strävansmål samt hur ni värdesätter och använder den i arbetet med verksamheten. En fråga kan komma att vara: *Berätta vilka delar av läroplanen du tycker är viktigast, ge konkreta exempel ifrån verksamheten.*

Vid ytterligare frågor är ni välkomna att höra av er.

Vänlig hälsning

Astrid Lilja

0730-794482

gusliljaas@student.gu.se

Bilaga 2

MEDGIVANDE

för förskollärare deltagande i studie om: läroplanen i verksamheten

Projekt:

Arbetet har det övergripande syftet att beskriva hur läroplanen används i förskolans verksamhet.

Metod:

I studien kommer förskollärare att intervjuas. Sammanlagt planeras intervjuer med 5 förskollärare. Samtalen kommer att spelas in för att sedan skrivas rent

Resultatredovisning, etik och sekretess:

Forskningsmaterialet kommer att avkodas så att personer som deltar i studien avidentifieras. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med Personuppgiftslagen (1998:204)¹. Insamlade data kommer endast att användas inom studien. Ljudupptagningar och anteckningar kommer att förvaras på ett sådant sätt att ingen otillbörlig kan få tillgång till det.

Medverkan i undersökningen är frivillig och personal kan när som helst välja att avbryta sin medverkan.

☐ Jag har tagit del av informationen om forskningsprojektet och jag deltar i studien.

.

Datum _____

Underskrift _____

Tag gärna kontakt med mig om du har frågor eller andra funderingar.
gusliljaas@student.gu.se 0730-794482

Tack på förhand
Astrid Lilja

¹ Göteborgs universitet
Förskolläraryrket, LÖXA1G.